

Diálogo de Saberes, Aprendizaje Significativo y Formación en la Educación Media Venezolana

Hermilo González¹
hermilogr@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

Recibido: Noviembre, 2019
Aceptado: Marzo, 2020

RESUMEN

La educación media en Venezuela actualmente forma parte del subsistema de Educación Básica, en la misma se puede percibir una enseñanza descontextualizada en donde los lineamientos de un currículo, lejos de motivar al estudiante, lo acciona hacia una mayor dependencia del docente para su aprendizaje. La educación media actual debe responder a los requerimientos de una sociedad en constante cambio, en donde se pueda concretar el aprendizaje en su mayor complejidad, dejando a un lado el aspecto simplista que hasta los momentos la caracterizan. En tal sentido, se pretende reconsiderar el diálogo de saberes y el aprendizaje significativo, para de esta manera despertar en el estudiante un ambiente en donde pueda incorporar sus saberes, con la intención de desechar las formas repetitivas de aprendizaje, promoviendo la imaginación, creatividad y el descubrimiento.

Palabras clave: Diálogo de saberes, aprendizaje significativo, formación, educación media.

¹ Magister en Educación (UC). Especialista en Telemática e Informática en Educación a Distancia (UNA). (MEAD esperando defensa del TG). Doctorando en Educación (UPEL). Publicaciones en la red: El Benchmarking y su contribución al proceso de reingeniería en Educación a Distancia. EL IRC (Internet Relay Chat). Metas de productividad y la gestión de programas educativos basados en tecnologías. Libros publicados en Amazon.com: Aprendizaje a distancia y los cursos en línea: Aspectos andragógicos e instruccionales. La educación a distancia y el diseño de cursos en línea: sugerencias instruccionales. Planificación y Organización: su aplicación en la Educación a Distancia.

Dialogues of knowledge, significant learning and training in venezuelan secondary education

Hermilo González
[hermilogr@gmail.Com](mailto:hermilogr@gmail.com)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

Received: November, 2019

Accepted: March, 2020

ABSTRACT

Secondary education in Venezuela is currently part of the Basic Education subsystem, in which it can perceive a decontextualized teaching where the guidelines of a curriculum, far from motivating the student, drives it towards a greater dependence on the teacher for his learning. The current secondary education must respond to the requirements of a society in constant change, where learning can be realized in its greatest complexity, leaving aside the simplistic and rational aspect that so far characterizes it. In this sense, it is intended to reconsider the dialogue of knowledge, in contrast to meaningful learning, in order to awaken in the student an environment where they can incorporate their knowledge, with the intention of discarding repetitive forms of learning, promoting imagination, creativity and discovery.

Keywords: Dialogue of knowledge, meaningful learning, training, secondary education.

Diálogo do Conhecimento, Aprendizagem Significativa e Formação na Educação Média Venezuelana

Hermilo González
[hermilogr@gmail.Com](mailto:hermilogr@gmail.com)

RESUMO

O ensino médio na Venezuela atualmente faz parte do subsistema da educação básica, nele é possível perceber um ensino descontextualizado no qual as diretrizes de um currículo, longe de motivar o aluno, o impulsionam para uma maior dependência do professor para sua aprendizagem. A educação média de hoje deve responder aos requisitos de uma sociedade em constante mudança, onde a aprendizagem pode ser realizada em sua maior complexidade, deixando de lado o aspecto simplista que até agora a caracteriza. Nesse sentido, pretende-se reconsiderar o diálogo do conhecimento e da aprendizagem significativa, a fim de despertar no aluno um ambiente em que possa incorporar seus conhecimentos, com a intenção de descartar as formas repetitivas de aprendizagem, promovendo imaginação, criatividade e descoberta.

Palavras-chave: Diálogo do conhecimento, aprendizagem significativa, formação, ensino médio.

Introducción

La propuesta de cambio presentada por el Ministerio de Educación Popular para la Educación (MPPE) para el año 2016 en educación media, plantea redimensionar los temas generadores, tejidos temáticos, referentes teóricos y prácticos, considerando además la integración de proyectos y la articulación de los procesos pedagógicos, tanto en la escuela, el circuito educativo y comunidades, así como también incorporar la sistematización de los equipos docentes en las unidades de aprendizaje (MPPE,2016). No se establece en este proyecto, la utilización de estrategias para propiciar el diálogo de saberes, en contraste con la teoría del aprendizaje significativo, en donde el proceso de aprendizaje pudiera orientarse hacia el uso de estrategias básicas iniciales como la adquisición y codificación, desestimando la maduración y afianzamiento de la información provenientes de los estudiantes (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Según la Cámara Venezolana de Educación Privada (CAVEP, 2014), la educación media venezolana ha sido severamente cuestionada por los entes que hacen vida en ese nivel educativo, dado que el MPPE no ha evaluado el porqué de la poca utilización de estrategias de aprendizaje por parte de los docentes de educación media, dando lugar a un uso reducido de mecanismos en lo referido al aspecto ontológico. Situación que pudiera estar repercutiendo en el aprendizaje en ese nivel, generando la escasa capacidad de los estudiantes para interpretar y transferir la información, lo cual podría explicar la razón por parte del MPPE en su propuesta de reforma curricular.

Siendo la educación media un nivel previo al ingreso a la universidad, llama la atención que los estudiantes sean obligados a utilizar estrategias cognitivas orientadas hacia la elaboración y memorización. Estas estrategias son autorreguladas por la planificación y supervisión por parte de los entes que diseñan el currículo, desechando la aplicabilidad del diálogo de saberes.

Se pretende propiciar un aporte al conocimiento en el campo de la educación, en el sentido de considerar algunas de las razones epistemológicas, ontológicas y metodológicas referidas a la incorporación del diálogo de saberes y el aprendizaje significativo que se viene sucediendo en la educación media venezolana y los cambios que se proponen en la misma. Un aspecto digno de mencionar, en lo que respecta a las instituciones educativas, estriba en que éstas adoptan el cambio sólo cuando deben hacerlo, no innovan a menos que exista un cambio sustancial en el ámbito educativo.

En el aspecto ontológico se pretende considerar de qué manera las estrategias de aprendizaje funcionan como recurso mediador entre lo que el estudiante posee como habilidades innatas y lo que el sistema de educación puede llegar a propiciar o fortalecer. Desde este punto de vista y con la visión de analizar la incorporación del diálogo de saberes por parte del discente, se hace necesario considerar como refiere Bourdieu (1977), “un nuevo mundo de vida y habitus” en las actividades educativas en la educación media.

Desde la perspectiva epistemológica, cabe destacar el puesto que asume el paradigma crítico de la educación, en donde se evidencian las dudas en la aplicación de las estrategias de aprendizaje en el nivel de educación media. Estas

estrategias se han centrado en la memorización de contenidos, descuidando la consolidación del aprendizaje, las cuales finalmente bien pudieran garantizar un aprendizaje significativo.

La razón teórica relevante del presente artículo viene determinada por el marcado interés en tratar de dar explicación al escaso uso del dialogo de saberes; sin embargo, en la actualidad es difícil apuntar a una sola explicación en lo referido al aprendizaje significativo y la situación de formación en la educación media venezolana.

El diálogo de saberes en la educación

El sujeto humano en su devenir socio-histórico ha mostrado una compleja capacidad y actitud reflexiva, orientada en la imperiosa necesidad de entenderse como ser, explicar el mundo y las relaciones que entre ambos se establecen. Esta acción de pensamiento filosófico no es más que la existencial necesidad de comprenderse en su esencia, en atención a los fundamentos de su conocimiento y comportamiento.

Los criterios de interpretación de la realidad y la validación de su explicación, en términos epistemológicos, han quedado anclados en el pensamiento racionalista de Descartes² y en los principios de la lógica como medio de validación del conocimiento. En términos operacionales, el racionalismo y su lógica se sustentaron en la reducción del objeto de estudio, el planteamiento de hipótesis, la observación

² Descartes (1637) uno de los máximos representantes del racionalismo, es quien incorpora el método cartesiano, el cual se orientaba en reducir construcciones complejas en simples y en partir de lo simple hacia lo complejo. Para Descartes, un hecho se consideraba verdadero siempre y cuando fuera evidente, propone dividir las dificultades en partes, analizándolas y conduciendo el pensamiento hacia los objetos complejos.

y medición de la realidad objetivada generalmente sometida a condiciones de experimentación, verificación y generalización de leyes. Este modelo o paradigma de conocimiento y sus manifiestos se orientó, en primera instancia, hacia la interpretación y explicación del mundo físico y natural, desde una pragmática racionalidad científica de carácter mecanicista como único camino y procedimiento para producir ciencia.

Esta aproximación epistemológica del pensar científico copó todos los ámbitos de la actuación del sujeto en su relación dialéctica con el mundo. Particularmente se incorpora en los espacios educativos desvirtuando la formación del ser, convirtiéndolos en un ámbito de reproducción del pensamiento racionalista, dando lugar a espacios de homogenización y configuración de subjetividades. Según Garmendia (2016) las ideas del racionalismo incidieron en la educación y en la pedagogía como base conceptual que llega a América y en especial a Venezuela a través de sus pensadores ilustrados. Estos proponían cambios radicales como base del progreso y en la búsqueda de la calidad educativa.

Para Pineda (2015), en Venezuela se mantienen los debates en lo que respecta a la calidad educativa, lo cual ha sido un tema álgido porque es trascendental y tiene que ver con la formación de los ciudadanos y ciudadanas prestos a dirigir este país. Según Pineda la educación debe promover un proyecto educativo que demuestre estar en consonancia con el tipo de sociedad que se desee concebir.

Es importante indicar que el modelo educativo imperante pretende responder al modelo económico y social que se construye en el contexto global, lo cual se

proyecta hacia lo cognitivo instrumental. En tal sentido, Pineda sostiene la incorporación de un nuevo modelo de organización social basado en una democracia participativa visto desde la educación, con la participación comunitaria, con una proyección desde una nueva realidad global que impone nuevas verdades y nuevas visiones en la educación.

En el documento editado por la CAVEP (op.cit), se sostiene que el Sistema Educativo Venezolano siempre ha estado impulsando por cambios, en atención a los acuerdos internacionales en materia educativa. Se destaca además que estas acciones no han sido suficientes para garantizar resultados alentadores en este campo educativo, sostienen que ha existido escasa participación en lo que respecta a los cambios significativos en los niveles educativos.

En el mismo documento se señala que las escuelas del siglo XXI, tienen el compromiso de transformarse para generar un ambiente que motive e ilusione a los alumnos, en tal sentido los directivos y docentes juegan, un papel determinante. La educación debe ser motivadora y estimular en el niño o joven la realización de lo que le interesa, no puede constituirse en tediosa y aburrida. Según la CAVEP muchos jóvenes abandonan la escuela porque en ella no encuentran la más mínima posibilidad de concretar lo que a los estudiantes les motiva.

La escuela de este siglo XXI mantiene los patrones impuestos por la educación del siglo XVII, orientada por las propuestas de Kant³, la cual ha seguido un esquema

³ Kant (1803) refuerza el hecho de la teoría racionalista y encausa la pedagogía hacia una acción disciplinaria, considerando la educación como un proceso mecánico. A los efectos, el alumno estaba en condiciones de mostrar una especie de sumisión y una obediencia pasiva, la acción del docente se considera netamente instrumental; este era el encargado de educar para la vida al alumno y enseñarlo a pensar sin la posibilidad de su participación en los procesos de generación de conocimientos.

en donde los docentes se han venido convirtiendo en los ejecutores y promotores de una programación preestablecida. Tanto el docente como los alumnos han perdido la posibilidad de crear, adaptar o situar aprendizajes que sean de interés para cada alumno (CAVEP, op.cit).

Los estudiantes deben leer al autor que está impuesto, el texto es aquel sugerido en el plan de clase, y el experimento que se va a realizar es el señalado libro-texto preestablecido.

Es necesario que la escuela, el hogar y los equipos de profesores den importancia a los ambientes en los cuales se desarrolla el aprendizaje, para que los educandos valoren las oportunidades y que entiendan que éste les permite alcanzar sus metas. Con esta acción, se podrá reducir el número de alumnos que se quedan en el camino educativo, y de esta manera se reducirán las tasas deserción escolar que se generan en la educación pública en forma temprana, según lo indicado por la CAVEP.

La educación media se ubica dentro de los niveles de lo denominado subsistema de Educación Básica, el cual comprende la educación media general con una duración de cinco años y la media técnica con duración de seis años, como lo establece la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). En lo que respecta a la educación media general venezolana se percibe que la misma sigue bajo la sombra de la teoría racionalista, en donde el docente ejerce sus funciones mediante sus acciones pedagógicas impuestas y con orientación hacia la ciencia. Bourdieu (1977), sostiene que estas acciones de enseñanza conforman una arbitrariedad

cultural, lo cual se constituyen en instrumentos de dominación y de reproducción, orientando la pedagógica hacia lo denominado violencia simbólica.

En la educación media venezolana, se observa que el discente se cansa con facilidad y prefiere conversar antes que copiar contenidos, manifiesta cierto agrado cuando el docente de las asignaturas suspende sus explicaciones y si el desarrollo del contenido se extiende, alertan al docente sobre el fin de la clase. Dichas consideraciones son producto de la experiencia del autor de este artículo como docente jubilado en este nivel educativo, en donde se ha observado una falta de motivación por el aprendizaje de los contenidos, cuando estos no resultan significativos para el discente. Según Caradonna(2017), el rol del docente es facilitar los aprendizajes, para esto debe disponer de una amplia gama de instrumentos y propuestas didácticas que permitan favorecer en los alumnos un aprendizaje significativo, convirtiéndolos en constructores conscientes de conocimientos.

Para Caradonna la relación docente-alumno tiene que ser un continuo intercambio de propósitos positivos fundamentados en los contenidos, en donde exista una marcada intensión del docente por transmitirlos en la forma más apropiada y la receptividad por parte de los alumnos en aprenderlos. En el caso del aprendizaje de la matemática, los estudiantes al ingresar a educación media se ven desprovistos de conocimientos básicos en el área de cálculo y de operaciones básicas. Dados los esfuerzos que se realizan en el nivel de educación primaria por tratar de incorporar estos conocimientos en los proyectos de aula, en donde se propone articular las áreas del conocimiento (LOE, 2009). Por otra parte, no se ha dado paso a la creación de los grupos estables, los cuales

permiten contextualizar el currículo desde prácticas educativas sencillas y cotidianas.

Los grupos estables se orientan hacia la contextualización del currículo mediante las prácticas educativas, están conformados por el colectivo escolar y surgen de la indagación de los saberes que tienen los distintos participantes en el hecho educativo escolar y comunitario. Estos saberes y conocimientos se organizan en actividades, para esta acción el centro educativo se configura, dando paso a otra visión de escuela, donde los intercambios de saberes se hacen de manera práctica. Lo referido a los grupos estables, es un aspecto importante considerado en el inicio de la reforma curricular en educación media, prevista por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2016).

En lo que concierne a los criterios basados en el control de la gestión escolar, se presenta una profunda crisis, dado que la evaluación se orienta hacia la repetición de conocimientos ya sabidos y una comunicación basada en las relaciones jerarquizadas, la cual ha perdido validez. Estos procesos repetitivos de aprendizaje en la educación media han dado lugar a una serie de restricciones en el discente, en donde no se han considerado los efectos reguladores y de orientación en función del aprendiz.

La educación, además de proporcionar contenidos a través de la enseñanza, es algo que se le da a una persona durante toda la vida, ya que se aprenden conocimientos, valores y actitudes en la familia, la sociedad y la misma escuela. Esta acción ha propiciado una educación decadente en donde están a la vista cambios necesarios en los procesos de enseñanza, los cuales no han podido ser

solventados. En donde el docente, discente y los regímenes del proceso de evaluación de los aprendizajes entran en conflicto, sin considerar un punto de partida para generar nuevos conocimientos acordes con la postmodernidad. (CAVEP, 2014)

Para Vizcaya (2018) en lo que respecta al currículo, éste debería considerar los aspectos relevantes del proceso de enseñanza, antes que venir mediado por objetivos y contenidos que dentro del cronograma y la planificación escolar resultan poco alcanzables. Entre tanto, se deben considerar modos de tiempo y espacio, para así poder conocer al estudiante y establecer de qué manera aprende, para de esta manera, determinar las estrategias concretas que se utilizan, en atención a sus necesidades.

Al contrastar el hecho pedagógico referido al aprendizaje significativo⁴, su orientación sigue siendo hacia los métodos conductistas, unilaterales y arbitrarios que aún se mantienen en la educación media (Vizcaya, 2018). Estos métodos aplicados por los docentes fomentan el aprendizaje a través de asignaciones y trabajos para el hogar sobre historia, geografía, ciencias naturales, matemática, entre otros.

En lo que respecta a la intencionalidad de la didáctica por la enseñanza, se evidencia que en la estructura misma de la escuela, se encuentra establecido lo

⁴ Ausubel, Novak y Hanesian (1983), el aprendizaje significativo "es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes."(p.22). Según esta definición, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el sujeto que aprende pone en relación los nuevos contenidos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, cuando establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos.

que se debe o no enseñar. Esta condición cuestiona la posibilidad de que el aula se constituya como un espacio libre en donde se pueda cumplir lo propuesto por Habermas (1987) en su teoría de la acción comunicativa, en lo que respecta a un acto de habla aceptable, “Llamaremos «aceptable» a un acto de habla cuando cumple las condiciones necesarias para que un oyente pueda tomar postura con un sí frente a la pretensión que a ese acto vincula el hablante” (p.384). En tal sentido, la postura a través de la didáctica puede considerarse de no aceptable cuando los intereses y necesidades de los estudiantes no son tomados en cuenta, lo que puede resultar un punto álgido por parte de los administradores de la educación.

En las instituciones educativas de educación media, tanto públicas como privadas, tanto el personal directivo y docente, muestran cierta resistencia en transformar los centros educativos de enseñanza y aprendizaje en espacios participativos para la discusión de situaciones problemáticas que afectan a las comunidades, así como encontrar soluciones a partir de los saberes propios de las comunidades, tales como albañilería, mecánica, carpintería, entre otros. Estas situaciones no deberían ser ignoradas y pudieran ser abordadas a través del diálogo de saberes, conformando la complementariedad y complejidad en el proceso de aprendizaje de los adolescentes en el nivel de educación media. Según Mamani (2015), el diálogo de saberes se concibe como un proceso de interrelación dinámica, enriquecedora y permanente que exige movilización y entendimiento de la dimensión ontológica, epistemológica y ética de los saberes de dos sistemas culturales en el plano de la complementariedad en función de la resolución de problemas o en atención a desafíos.

Para Pérez (2008), el diálogo de saberes se constituye en la explicación a través de un pensar comunitario; en donde intervienen estudiantes, docentes y comunidad, intercambiando ideas para la problematización de la realidad con la intención de explicitar las posibilidades del pensamiento. Según Pérez, se está en la búsqueda de desplegar la imaginación y la creación sobre lo conocido, sobre lo que ocurre en el contexto, discutiendo nuevas representaciones y apreciaciones. El diálogo de saberes se mueve en la inclusividad, parte de lo dado para darse en lo dado para pensar en lo dándose, propiciando desde el interior del ser la búsqueda de explicaciones otras (Pérez, 2008).

Al considerar al estudiante como un ser en la búsqueda del sentido existencial, se le está permitiendo participar en el plano de su formación. Para Larrosa (2001), la formación es un acto reflexivo que se centra en lo relativo a lo que se quiere ser. Este autor sostiene que formar y formarse son aspectos disyuntivos, formarse está referido a un proceso temporal en donde un individuo alcanza su propia forma, identidad y se convierte en el que se es.

Cuando se hace referencia a formación se remite a la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimiento. Para Morin (2002), en todo proceso formativo se requiere por parte de quien la ejerce incorporar placer por transmitir amor y conocimiento por sus educandos, lo cual permite dominar el goce ligado al poder, en provecho del gozo ligado al don por la enseñanza.

El pensamiento complejo incorpora la transdisciplinariedad, en donde su meta principal es la unidad del conocimiento, la cual se puede estructurar mediante el diálogo. El pensamiento complejo está referido a la integración de todo aquello

que pone orden y claridad, eliminando con ello lo que produce la simplificación del mundo real. Complejidad y transdisciplinariedad están estrechamente ligadas como formas de pensamiento relacional y como interpretaciones del conocimiento desde la perspectiva de la vida humana y el compromiso social (Morin, 1988).

Una forma de educación que permanezca desconectada del mundo social, ajena a los cambios, desvinculada de su entorno inmediato un profesor que siga ocupando un rol jerarquizado frente a sus educandos y que continúe en la repetición de lo ya conocido se puede considerar como una escuela que está condenada al fracaso. El docente actual debe formar para preparar a su alumnado en la participación responsable en la construcción de su sociedad, deberá por ende salir de su rol tradicional, replanteando su quehacer frente a nuevos contextos socioculturales, económicos y políticos, en la búsqueda de una nueva vía de orientar su rol. Se está en la búsqueda de una educación para la democracia participativa y protagónica orientada hacia una formación moral, en donde se propicie el desarrollo de una ética ciudadana fundamentada en los principios internacionales de los derechos humanos, como lo establece el MPPE(op.cit), en sus orientaciones metodológicas para el impulso de los grupos estables de debate pedagógico.

Racionalismo y educación

La ciencia y su conocimiento, certificado por el racionalismo y la lógica, han pasado a ocupar en la civilización moderna los espacios vacantes que en el orden teórico ocuparon el pensamiento mitológico y teológico. En este contexto se configuran y desarrollan las instituciones educativas en las cuales, después de la

familia, continúan dando lugar a procesos humanos de socialización. Proceso que en la crítica postmoderna se presenta como acciones de adoctrinamiento, conformando una forma de pensamiento único que se da en la mente.

Mediante la incorporación del modelo racionalista en la educación se desecha la capacidad de sensibilidad del intelecto humano orientado hacia los límites de la lógica formal; tales como, lo emocional y lo intuitivo (Maffesoli, 1997). El procedimiento racionalista se limita a pasar de lo concreto a lo abstracto, de lo singular a lo general, sin tomar en cuenta la subsistencia en su complejidad, la vida polisémica y plural que no se acomoda a las ideas generales y otras abstracciones estrechamente definidas. La pedagogía como disciplina del hecho educativo, en búsqueda de la profesionalización se hace eco de este modelo en la forma de concebir al currículo, los planes de estudios, sus contenidos y los procesos instruccionales. Ergo, el pensamiento científico se constituyó en poder disciplinario, dando lugar al ocultamiento de otros saberes presentes en las condiciones dadas y simbolismos del mundo de la vida.

En la educación moderna conductista, el ser humano en su condición física y biológica ha sido descuidado por las disciplinas en su función y subjetividad, lo que ha dado lugar al desconocimiento de lo que significa ser humano, orientados por la acción simplista. Por ende, es urgente la necesidad de reformar la educación, donde cada ser tenga conciencia de su identidad compleja y también una identidad común al resto de los otros seres humanos, para esto se hace necesario enmarcar la realidad dentro del paradigma de la complejidad y la transdisciplinariedad.

Cuando se sensibiliza al estudiante para el aprendizaje se pretende desarrollar su capacidad de comprender, entender e interpretar los contenidos. Sin embargo, este hecho es posible cuando el estudiante está en capacidad y muestra disponibilidad para construir su propio conocimiento. El aprendizaje se puede concebir como un proceso fenomenológico, en donde el estudiante está capacitado para elaborar intenciones, considerando que lo conocido puede trascender cuando el estudiante aprende a construir e identificar el significado y sentido de la realidad.

Aprendizaje significativo y el acto pedagógico

En el aprendizaje significativo se considera la participación del discente en todos los niveles de su formación. Según este aprendizaje, el participante deja de ser un mero receptor pasivo para convertirse en elemento activo de su propio aprendizaje. En este tipo de aprendizaje, el discente puede participar en un aprendizaje autónomo y el docente orienta sus esfuerzos a impulsar la investigación, la reflexión y la búsqueda o indagación.

Tanto el discente, como el docente son los principales actores en el ambiente del aula, dado que ambos tienen responsabilidad sobre su aprendizaje. El docente, a diferencia de los estudiantes, es el encargado de reorientar las prácticas educativas; es quien tiene autoridad puesto que es el que enseña y pone en práctica los métodos que considera oportunos para el aprendizaje. Cabe destacar que el rol del estudiante es el de aprendiz, el responsable de su aprendizaje, ubicándose como el creador de sus propios objetivos de aprendizaje.

A pesar de los intentos por propiciar el aprendizaje significativo, se observan las influencias del modernismo en donde el conocimiento se acepta como una verdad absoluta, lo cual ha demarcado una manera de ver el mundo a través de una racionalidad científica. Ese despliegue positivista se mantiene en un espacio global e ilimitado del campo y la acción educativa, donde la diversidad y la multiculturalidad de los entes que hacen vida en la educación intentan dar respuestas a las múltiples y crecientes necesidades que confronta el sentido ontológico del discente.

Savater (1997) sostiene que los aprendizajes no resultan significativos, en vista de la concepción de tener al discente como el centro de enfocar la enseñanza y el aprendizaje, considerado como punto de partida lo que el discente ya tiene dentro de sí. Savater ve al estudiante como un individuo, por su corta edad y experiencia, dependiente de su entorno y de los datos e información que le rodean y que puede adquirir mediante el intercambio con su profesor y el estudio con sus compañeros de clase. Para este autor, un punto crucial para con la educación es conocer al semejante, no centrarse en sí mismo.

La importancia en el aprendizaje significativo está en la discusión y no en el hecho de que no tengamos ninguna respuesta una vez establecido un diálogo. Para Ojeda (2007), el aprendizaje significativo se constituye como una teoría para el profesor, la cual depende de cómo el docente organiza su enseñanza en función de unos contenidos, los cuales afectan sus decisiones como enseñante. En atención a este planteamiento, el aprendizaje significativo obedece a una forma de diálogo unidireccional, en donde el docente se conforma como ente rector de esta actividad.

La forma de participación del estudiante dependerá de los estímulos que propicie el docente en los significados que se quieren conseguir en el estudiante.

El aprendizaje significativo no propicia un aprendizaje para la sensibilidad, no permite una apertura a un diálogo de saberes consensuado e interactivo. Asimismo, Ojeda (2007) sostiene que el aprendizaje significativo exige un mínimo de preguntas para que se genere una respuesta que resulte significativa, dando lugar a una especie de monólogo en donde siempre estará presente la voz autorizada del docente; entre tanto, los estudiantes se van apropiando del silencio en el aula mientras avanzan en su escolaridad. Tal situación ha propiciado en el sistema educativo un truncamiento al alumno en lo que respecta a su participación dialógica, orientando la actividad educativa del discente en repetir, reproducir e interiorizar sus conocimientos.

Una verdadera enseñanza debe responder a los requerimientos que la sociedad actual haga de ella, en donde se puedan contextualizar los aprendizajes de los estudiantes de manera que estos resulten significativos, relevantes y duraderos en el tiempo, abandonando las formas repetitivas de enseñanza y por contrario promoviendo la imaginación, creatividad, experimentación y el descubrimiento. Al parecer han sido circunstancias no previstas que reclaman una reorientación de la propuesta del aprendizaje significativo, lo que ha inducido a la perpetuación de un aprendizaje perdurable en el tiempo.

De la Mora, Gutiérrez, Herrero, Solares y Torrico (2007), en cuanto a la alteridad como competencia del docente para desarrollar aprendizajes significativos, consideran que el docente competente se mueve en los ámbitos de

planeación, intervención y evaluación. Dentro de este esquema de trabajo docente, el desarrollo de aprendizajes significativos supone competencias básicas, como lo es el uso del lenguaje. Además de persuadir, estas competencias activan los procesos cognitivos de los estudiantes, siendo el discurso del docente el detonante y la guía para la construcción de significados, organización de aprendizajes e incorporación de conocimientos.

Se deja entrever según lo que sostienen estas autoras, que el aprendizaje significativo va más allá de un diálogo cordial y sensible; se está en la búsqueda de propiciar lenguajes formales aunado al hecho de establecer experiencias que van desde lo concreto a lo abstracto. Para el logro de la alteridad por parte del docente, éste deberá contar con altas competencias, tales como: identificar las formas y modos que cada aprendiz presenta para construir el conocimiento y, ser sensible a las relaciones que el aprendiz deberá hacer de lo que aprende con el mundo en que está inmerso. El aprendizaje significativo requiere de espacios de diálogo, necesita de puntos de vista y reclama diferentes formas de ver el mundo.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) establecen que el factor más importante en lo que respecta al aprendizaje significativo, está en lo que el alumno ya conoce y lo que el docente debe averiguar y enseñar en consecuencia. Estos autores no hacen referencia en lo importante de incorporar el diálogo de saberes en esta acción, tornándose en un proceso de carácter mecánico, sin considerar la sensibilidad y sociabilidad de ese ser que hace vida en las aulas, menoscabando su capacidad de participación espontánea y natural a través del diálogo oportuno y permanente.

Diálogo de saberes y complejidad en educación

La postura fijada por parte de la pedagogía se ha encaminado en considerar la identidad del maestro desde una orientación Kantiana, la cual durante varias décadas, se ha visto influenciada por teorías y prácticas que han configurado el saber del docente en cuanto a la forma de conducir la enseñanza.

La pedagogía orienta su acción hacia un saber transdisciplinario, agotando esfuerzos en pro del diálogo de saberes y los cruces entre las disciplinas fomentando la interdisciplinariedad (Morin, 2002). Los cambios de paradigmas científicos han demostrado que los criterios de validación en la ciencia han variado y que sus prestigios también han dejado como consecuencia una apertura de disciplinas y de saberes que se deben reconstruir alrededor de nuevas validaciones como: la coherencia, la consistencia y la pluralidad metodológica, entre otras.

En este aspecto es de importancia considerar la acción intercultural en la educación. Según Lárez (2014), la interculturalidad se considera un fenómeno profundamente dinámico en donde se involucran prácticas simbólicas, para esto la gente se incorpora para vivir su existencia, las cuales son continuamente creadas y recreadas por sus participantes en la búsqueda de una integración e interacción social. Lárez sostiene que para entender la interculturalidad es necesario conectarse con los estilos y modos lingüísticos y no lingüísticos para conocer la forma de vivir en un determinado contexto.

Al intentar incorporar el hecho de interculturalidad en el ámbito educativo se observa el mantenimiento de dictados y talleres de aula descontextualizados, los cuales en numerosas ocasiones no se encuentran en sintonía con el ambiente

social, cultural, histórico, económico y político en el cual se desarrollan los discentes. En estas actividades se mantiene la postura de Freire (2002) cuando señala que “La educación bancaria se concibe como narración de unos contenidos fijos, o como transmisión de una realidad que no requiere reelaboración y que se presenta como la única posible” (p.75). Este modelo pedagógico parte de una separación entre el papel del educador y el educando, en donde el proceso de enseñanza tiene una orientación en forma vertical; el docente otorga y el educando recibe conocimiento.

La acción deliberada en donde el docente otorga y el educando recibe conocimiento se puede considerar como una característica que puede ser orientada mediante la educación que ofrece la escuela, tanto interna como externa. En el caso de que la asistencia del aprendizaje esté mediada por un centro educativo, se está en presencia de un acto intencional en lo que respecta al aprendizaje. En este caso, el proceso viene regulado por un currículo, el cual se ejerce dentro de un ámbito educativo y es de carácter obligatorio, orientado por la acción didáctica.

La pedagogía contemporánea requiere el empoderamiento de un diálogo transdisciplinario y una legitimidad social, posible de conseguir desde el ejercicio de sus propias fronteras en lo que respecta a la ontología y la epistemología. La acción académica no puede continuar dándole curso a la fragmentación del saber, haciendo uso de múltiples disciplinas, en donde no se ha hecho una revisión de sus estructuras lógicas individuales, las cuales se han mantenido aisladas e independientes. Cabe destacar la importancia de romper con las cadenas del racionalismo pragmático, dado que el mismo no cubre las expectativas de una

educación sensible hacia el aprendizaje transformador y constructivo, el cual ha desechado la participación del discente en el planteamiento del diálogo de saberes, sin considerar además la vida del estudiante.

Mediante la transdisciplinariedad, el esquema simplista y disciplinario no se toma en cuenta. En consecuencia, ésta retoma una postura donde se colocan a dialogar, en términos de igualdad las disciplinas, los sujetos sociales, los contextos y las instituciones alrededor de una problemática común. Las fronteras disciplinarias se pueden mover y hasta derrocar cuando se acude a una visión integral del ser humano y del conocimiento que trata de conocerlo y de explicarlo (Morin, op.cit).

La transdisciplinariedad no depende de una ciencia, sino que se debe desplazar en términos de reconocer que todo profesional o sujeto social posee un vínculo y un discurso académico y por excelencia pluralista. Considerar la transdisciplinariedad en el ámbito educativo supone pensar en objetos de estudio en relación con la pedagogía y en campos temáticos, con problemas comunes de varias disciplinas y a la sociedad contemporánea en su conjunto.

Relegar el diálogo de saberes que propicie el discente no debería constituir una posición simplista. Ninguna acción se puede tomar desde un paradigma simplista, para esto se hace necesario asumir un pensamiento complejo, capaz de unir conceptos que se han rechazado, desglosado y caracterizado (Morin, op.cit). No se debe rechazar lo simple, lo que está establecido, se está en la búsqueda de articular los hechos con otros elementos separados y enlazarlos al mismo tiempo; se trata de comprender un pensamiento que separa y reduce junto con un pensamiento que distingue y enlaza los elementos. De ahí que, la ruptura es total y

no es solo una escala en el desarrollo lineal del conocimiento humano; y menos aún, en sus formas de proveer procesos de enseñanza y aprendizaje.

El diálogo de saberes se orienta hacia escenarios que vinculan la comunidad y la escuela, para establecer una correlación y sinergia entre todos los miembros, y así responder favorablemente de manera colectiva y unida a diversas situaciones escolares. Esta relación, entre grupos o comunidades diferentes, puede ser de dominación y subordinación, o una relación de complementariedad y aprendizaje. En atención a lo planteado por Morin (2000), los procesos del pensamiento y la docencia tradicional requieren de una relación entre lo epistemológico y lo ontológico mediado por las estrategias de enseñanza utilizadas en la práctica cotidiana.

La acción docente debe considerar el aspecto epistemológico, para así hacer valer la influencia que presentan los discentes con respecto a las estrategias de aprendizaje aplicados por ellos cuando realizan su labor. Por otra parte, surge una necesidad de sensibilizar al discente en reconocer la importancia que tiene la construcción y significado de la conceptualización del aprendizaje como actividad dinámica, compleja y necesaria que sirva de vínculo entre ellos mismos.

El diálogo de saberes rompe con los esquemas operativos del aprendizaje significativo, en donde la intimidad y la concentración personal propician la interacción cara a cara dando lugar a preguntas constructivas que resulten en conversaciones amables e ilustrativas de las diferencias en las maneras de conocer. Estos temas de saberes, de la cosmovisión, tendrán un lugar privilegiado en las nuevas agendas epistemológicas, como lo sostiene Morin (op.cit.), y es un paso en

dirección de la justicia cognitiva, en donde exista un avance del conocimiento en condiciones de paridad y de igualdad para reforzar, lo que bien pudiera dar continuidad a seguir dialogando.

Visión y perspectivas de formación en la Educación Media venezolana

Iniciar el tema de formación resulta álgido al momento de considerar su definición, para esto se ha de considerar los aportes dados por Rousseau (2000) en su libro Emilio, donde plantea una educación que siga y promueva los términos naturales humanos sin transformarlos, considerando además los sentimientos naturales del amor por él mismo y con los seres que conviven en su medio. En esta obra, Emilio intenta educarse a sí mismo en la búsqueda de una nueva sociedad libre y próxima a su estado natural; y presenta por edades cronológicas la evolución de la educación del hombre. Rousseau considera que la formación no depende de ninguna institución sino que es un proceso universal, para esto la formación comienza en el cuerpo y luego pasa al espíritu y de ahí a la sociedad.

Su obra se plantea como una crítica a la educación formal e instrumental del siglo XVIII, en donde propone una serie de pautas y nociones educativas que propician una evolución e influyen el pensamiento humanista en el campo pedagógico. Para ello, Rousseau considera la idea de hombre como ser social y que le permita construir sobre él una formación universal; además manifiesta que la formación inicial proviene de la casa y la familia; la formación dada en la escuela la denomina educación.

En atención a lo planteado por Rousseau, Gadamer (1984) considera que la formación pasa a ser algo estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y distingue en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. En el aspecto legal de la educación, la formación no está referida a la cultura sino al desarrollo de capacidades o conocimientos. Según Gadamer, cuando el ser adquiere conciencia sobre su formación éste se convierte en sujeto activo de la educación.

La formación que se aspira para el siglo XXI debe orientarse hacia la conversión de la instrucción en objeto de pensamiento, lo cual puede lograrse mediante procesos instruccionales sin reducir la calidad del pensamiento en los seres instruidos. Asimismo, a través de la formación se logrará la consolidación de un ser eminentemente pensante; configurado además como pensador de la educación.

Para la formación del recurso humano que el país requiere se hace necesario orientar la acción educativa, situación que debería partir desde lo interno del estudiante. Su formación integral no solamente debe venir mediada por la acumulación de conocimientos, datos y experiencias, sino que además de ello contar con el desarrollo de lo afectivo y social. Con el atenuante de que en el desarrollo de la persona, se debe adicionar el efecto humanizador, para esto se hace necesario que el estudiante se incorpore en forma participativa en sus actividades diarias de clase.

En lo que respecta al pensamiento, Morín (2002) plantea transformar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la primaria. El autor sostiene que se debe

incluir en las prácticas educativas el descubrir de la doble naturaleza biológica y cultural del ser para insertarlo en el cosmos, interconectando las dimensiones psicológicas, sociales e históricas. De ésta manera se realizaría una ruta de doble aprendizaje entre lo cultural, lo psicológico y la conexión antropológica, añadiendo lo necesario para aprender a conocer, considerar las cosas y sus causas. En atención a lo planteado por Morín, se daría lugar al aprendizaje de la verdadera cultura científica en la educación media.

Para Foucault (2009), la educación constituye un instrumento al cual puede acceder todo individuo en una sociedad como la nuestra. El autor argumenta que todo sistema de educación es una forma política de mantener o de adecuar los discursos, con los saberes y los poderes. Entonces, en la educación se hace necesario reconocer las brechas en donde se puede ubicar la adecuación social del discurso. En el ámbito educativo de la postmodernidad se educa para el bien y la felicidad; esta consecución consiste en la posesión de valores pedagógicos, capacidad para encontrarse con los intereses y necesidades de los estudiantes y sus vinculaciones con otros saberes y con la vida más allá de la escuela. En este aspecto y en lo que respecta al porvenir de las instituciones educativas, Nietzsche (2000) considera

...en la esfera de las escuelas, las cosas van mucho menos honorablemente, y también mucho menos, felizmente: en efecto, en ella encontramos todavía cierto sentimiento instintivo de vergüenza, cierta conciencia oscura de que la institución en conjunto está vilmente degradada, y de que las sonoras palabras educativas de profesores

sagaces y apologéticos contrastan con la barbárica, desolada y estéril realidad. (p.38).

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje, propios del proceso social del conocimiento, dependerán correlativamente de cuán eficientes y eficaces son las relaciones entre los actores que conforman la sociedad del conocimiento y la socialización de los saberes. En el momento que se entienda al mundo como un todo orgánico, flexible y cambiante en el tiempo y en el espacio se podrá apreciar el inicio de la propia era del conocimiento (Morin, 2000).

Se debe tomar en cuenta que el discente llega a la escuela con determinados conocimientos, características, forma de ser y estilo de vida desarrollados previamente (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Por esta razón se debe tener claro que existen diferencias significativas entre los discentes, teniendo en mente que estos no son iguales y deben ser educados dependiendo de sus potencialidades, en el entendido que cada persona es diferente y con una capacidad limitada.

Sobre la acción docente, Freire (2004) argumenta que "...la acción docente implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando" (p.15). Según lo que sostiene Freire, el docente tiene que ser capaz de enseñar a sus alumnos métodos que le sirvan para cumplir sus objetivos previstos de forma eficaz, además de contar con experiencia en lo que imparte.

Para el logro de este imaginario, el docente debería elegir con rigor el método a utilizar teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra y el cambio que se

da en él, respetando así la autonomía del educando. Se plantea propiciar la sensibilidad y alteridad en las estrategias de formación e instrucción contextualizadas en donde se pueda propiciar un aprendizaje autorregulado. Destacando las competencias en la práctica educativa y respetando la libertad del discente pero sin perder la autoridad como profesor, partiendo de un proceso de enseñanza centrado en los estudiantes, atendiéndolos y tomando en cuenta sus necesidades en correspondencia con el fin de la educación.

Al intentar considerar todos estos aspectos que conforman la sociedad del conocimiento y la socialización de los saberes, se puede destacar el valor y la importancia de éstos dentro del proceso de enseñanza y de la libertad que ofrece el sistema educativo, desde sus enfoques epistémicos y metodológicos. Estos enfoques orientan la construcción del conocimiento hacia el aspecto colaborativo y reflexivo, pasando a la vez de un modelo a otro sin que ello implique la imposibilidad de alcanzar un proceso cognitivo significativo e importante, capaz de integrar lo humano con lo social, lo cuantitativo con lo cualitativo. Sin embargo, esto no significa que se tenga un largo trecho por transitar y experimentar en la medida que avance la sociedad hacia la globalización del conocimiento.

El aprendizaje adquirido por experimentación, vivencia, significación, entre otros, está provisto de una fuerte carga afectiva, solo así permanecerá en el estudiante; en tal sentido no debería orientarse a ser considerado como una mera transmisión de un contenido o de un conjunto de destrezas que deben ser dominadas; de ahí que el rol del educador es fundamental. Con el resurgir de los

tiempos postmodernos el docente sigue y seguirá siendo una figura importante para los niños, jóvenes y para la sociedad.

Independientemente de los modelos o paradigmas, el protagonismo del estudiante en el proceso de construcción de su conocimiento induciría a una nueva forma de hacer educación, no contando solamente con pensamientos únicos o la aplicación de modelos únicos, sino contar con diferentes modelos. Estos deberán obedecer estrictamente a las necesidades de aprendizaje, a las técnicas y herramientas propuestas en el proceso de enseñanza que responderá en definitiva a la necesidad de obtener tal o cual conocimiento.

Por consiguiente, el estudiante de educación media necesita descubrir el significado, el sentido e interpretar la información que recibe y convertirla en saber. Se debería partir del hecho de suponer que el estudiante es un constructor de significados y sentidos, partiendo de la premisa de romper con el esquema de un aprendizaje construido mecánicamente. La transformación del comportamiento sólo es posible cuando el docente acepte que el aprendizaje en el discente, no puede constituirse en una actividad condicionado y determinada. Para Maffesoli (op.cit) se hace necesario propiciar un saber que sea capaz de integrar el caos y trazar la topografía de la incertidumbre presentes en los actos del conocer.

Según Morin (2000), la condición humana debe ser restaurada en cada uno de los seres humanos con la intención de que estos puedan mostrar el conocimiento y la conciencia de su identidad personal compleja; así como su identidad común con el resto de los que hacen vida en el mundo. La condición humana tendría que ser objeto esencial de toda enseñanza y a la vez tendría que presidir todas nuestras

actuaciones. En lo que respecta a la humanización, Savater (op.cit) sostiene que para enseñar primero hay que haber vivido y considera que los humanos nacen para la humanidad, siendo la condición humana parte de la espontaneidad natural pero que también se hace necesario la liberación artificial; es decir, llegar al ser humano es un arte.

Partiendo de que el discente no aprende en solitario sino que, por el contrario, su actividad en algunos casos viene mediada por la influencia de los otros, la interacción entre ellos, bien pudiera propiciar la reconstrucción de los saberes de una cultura y con esto generar una mayor participación del discente, dando lugar a mayor sensibilidad hacia el aprendizaje. Con el capital cultural adquirido por los estudiantes en sus hogares se puede conformar una transversalidad de saberes con sus compañeros de clase, dando lugar a la estructura de conocimientos interconectados con los contenidos programáticos, generando así otra forma estructurar sus conocimientos. En otras palabras, el protagonismo en educación bien pudiera estar mediado por el participante mediante el diálogo de sus saberes el cual debe ser activo, innovador, creativo, imaginativo y crítico para lograr el éxito individual o colectivo; siempre bajo la orientación del docente.

Mediante un cambio en las actividades académicas y educativas en la búsqueda de un fin específico, se podrá lograr la unificación de una forma política del discurso en educación, lo cual debe reorientarse en forma paralela. Estos cambios deberían resurgir del momento histórico por el cual atraviesa la humanidad, en la búsqueda de aproximarse a la postmodernidad; dando lugar a cambios

asociados en el plano educacional, con una reorientación de los paradigmas asociados a la forma de enseñar por parte de los entes que hacen vida en la educación.

Se hace necesario facilitar poder al diálogo de saberes por parte de los que hacen vida en las aulas de clase, propiciando la conformación de los grupos estables en educación media como lo establece el MPPE, para que de esta manera se puedan organizar las distintas áreas de formación e inclinaciones de nuestros y nuestras estudiantes en los distintos centros educativos (MPPE, 2016). Incorporando además una vigilancia sobre la actividad educativa y el aprendizaje que el docente lleva a cabo en el ambiente escolar, en donde el diálogo de saberes prevalezca con la finalidad de producir una ruptura con las actividades tradicionales de enseñanza. Aunado al uso de estrategias que permitan concebir un clima motivante al discente en la construcción de un nuevo concepto de aprendizaje que genere, a su vez, una intencionalidad diferente de la labor educativa y formativa en la educación media venezolana.

Para la fecha se desconocen oficialmente los resultados de las investigaciones de un estudio piloto realizado en el año 2003 por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje(SINEA) sobre la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación venezolana(Montilla,2015). En lo que respecta a la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación del año 2013, se indica que se elaboraron cuatro informes en el año 2012 sobre la calidad del subsistema de educación básica, lo cuales según Montilla, estos no han sido divulgados. Entre tanto queda de parte de los investigadores educativos, considerar

y analizar la realidad educativa a nivel de educación en media, dejando entrever que el presente artículo conforma una apertura en lo relativo al diálogo de saberes, aprendizaje significativo y formación en la educación media venezolana.

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia
- CAVEP (2014). *La Transformación del Sistema Educativo Venezolano*. Un reto ineludible Documento de la Cámara Venezolana de Educación Privada (CAVEP) Disponible en: [http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/Propuesta%20Cavep%20al%20ME%20\(2\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/Propuesta%20Cavep%20al%20ME%20(2).pdf). [Consultado: 2017, abril 10]
- Caradonna, L (2017) Aprendizaje significativo: felicidad, motivación y estrategias de los docentes. Universidad de Extremadura. Tesis Doctoral. Disponible en <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6539>. pdf. [Consultado: 2020, febrero 04]
- Descartes, R. (1637). *Discurso del Método*. (Manuel García, Trad). (1ª.ed.) Madrid: Austral-Espace Calpe.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- _____ (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Brasil: Paz e Terra SA

Foucault, M. (2009). *El orden del discurso* (1a. ed.). México: (10a ed.). Santiago de Chile: JC. Sáez Editor.

Gadamer, H. (1984). *Verdad y Método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme. Disponible en: <http://files.bereniceblanco1.webnode.es/200000089-633d56437f/-Gadamer-Hans-Georg-Verdad-y-Metodo-I.pdf>. Consultado: 2018, Marzo 12]

Garmendia, O (2016) *Momentos históricos de la educación venezolana en la ilustración y el racionalismo*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/281248227/Momentos-Historicos-de-La-Educacion-Venezolana-GARMENDIA>. [Consultado: 2018, mayo 25]

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I, Madrid: Taurus
_____ (1987). *Dialéctica e hermenéutica*. Porto Alegre: L & PM.

Kant, I (1803) *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. (F. T. Rink, Trad). Disponible en: https://www.dooos.org/articulos/textos/kant_Pedagogia.pdf. [Consultado: 2017, Julio 04]

Lárez, R. (2014). *Pedagogía en el siglo XXI y el reto de educar la sensibilidad*. Venezuela: CIEGDEH-A.E.L.A.C

Larrosa, J. (2001) *La liberación de la libertad (y otros textos)*. Universidad Central de Venezuela: Centro de Investigaciones Postdoctorales.

Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2.635 (Extraordinaria), Julio 09, 1980.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929 (Extraordinaria), agosto 15, 2009.

Lourdes de la Mora. C, Gutiérrez. G, Herrero. S, Solares. Z, Torrico. G (2007). *Aprendizaje significativo. y alteridad*. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México Monografía VIII ISSN: 1579-3141.

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Mamani, A. (2015). *Diálogo de saberes*. Disponible en: <https://es.scribd.com/presentation/321275384/ppt-2-Criterios-Dialogo-de-Saberes-29-DE-MAYO-pptx>. [Consultado: 2018, febrero 25]

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016). *Proceso de transformación curricular en educación media*. Disponible en: <http://www.me.gob.ve/images/PDF/Documento-General-PTC.pdf>. [Consultado: 2017, abril 10]

_____ (2016) *Orientaciones Metodológicas para el impulso de los grupos estables de debate pedagógico*. Otras voces. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/78264.pdf>. [Consultado: 2020, febrero 05]

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a La Educación del Futuro*. (Mercedes Vallejo-Gómez, Trad). Caracas: IESAALC/UNESCO.

_____ (2002). *La cabeza bien puesta: bases para una reforma educativa*. Buenos aires: Nueva Visión.

- Montilla, A. (2015) *¿Qué se sabe de la calidad de la educación venezolana? – Iesa*. Debates IESA. Volumen XX. Número 02. Disponible en: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-&q=%C2%BFQu%C3%A9+se+sabe+de+la+calidad+de+la+educaci%C3%B3n+venezolana%3F+++lesa.pdf>. [Consultado: 2020, febrero 05]
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Cuarta conferencia. (Carlos Manzano, Trad). Barcelona: Tusquets
- Ojeda, J (2007). *Diferentes perspectivas del aprendizaje significativo*. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación Instituto. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (UAM) Madrid. Monografía VIII ISSN: 1579-3141.
- Pineda, M. (2015). *La calidad educativa en el contexto de la sociedad venezolana actual. Investigación Alternativa De La Sociedad*. Disponible en: <http://ias.blogcindario.com/2014/05/00039-la-calidad-educativa-en-el-contexto-de-la-sociedad-venezolana-actual.html> [Consultado: 2018, marzo 03]
- Pérez, L. (2008). *La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes*. Educere. La revista venezolana de la educación. Vol.12 N° .43 Mérida: Versión impresa ISSN 1316-4910
- Rousseau, J (2000). *Emilio o La Educación*. (Ricardo Viñas, Trad). Argentina: Elalph.com. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/Contents/Jean-JacquesRouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>. [Consultado: 2018, Mayo 02]
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. 1ra edición. Barcelona: Ariel

Vizcaya, F. (2018) Crisis en Venezuela refleja deficiencias en la educación de la sociedad. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Monteávila (UMA). Caracas. Disponible en: <http://uma.edu.ve/periodico/2017/05/31/vizcaya-crisis-venezuela-refleja-deficiencias-la-educacion-la-sociedad.html> [Consultado: 2018, marzo 03]